

Cremer, Christa; Klehm, Wolf R.

## **Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation**

*Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 281-293. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)*



### Quellenangabe/ Reference:

Cremer, Christa; Klehm, Wolf R.: Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation  
- In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 281-293 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232111 - DOI: 10.25656/01:23211

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232111>

<https://doi.org/10.25656/01:23211>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

**Zeitschrift für Pädagogik**

13. Beiheft

# **Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern**

Bericht über den 5. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes  
herausgegeben von Herwig Blankertz

**Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977**

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen  
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.  
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976  
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.  
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -  
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

# Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort. . . . .	5

## *A. Abhandlungen*

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie . . . . .	11
KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. . . . .	39
THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? . . . . .	57

## *B. Berichte der Arbeitsgruppen*

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW . . . . .	89
LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation . . . . .	101
GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht . . . . .	117
DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen . . . . .	123
WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen . . . . .	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich . . . . .	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle . . . . .	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik . . . . .	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung . . . .	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem . . . . .	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung . . . . .	261
RUDOLF KÜNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft? . . . . .	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation . . . . .	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik . . . . .	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive . . . . .	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation – Die IEA-Studien . . . . .	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion . . . . .	343

## Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation\*

Die Diskussionen in dieser Arbeitsgruppe wurden in hohem Maße durch die vorgetragenen Referate mitbestimmt. Im Brennpunkt stand die an die traditionelle Methodologie und an die Handlungsforschung gerichtete Frage, was diese in Sachen „handlungsorientierter Curriculuminnovation“ zu leisten imstande sind. Daraus ergaben sich unterschiedliche Abstufungen und Differenzierungsvorschläge im Sinne der gegenseitigen Abgrenzung von im wesentlichen zwei methodologischen Problemkomplexen: Herkömmliche Experimental-Designs und Handlungsforschung. Damit griff die Arbeitsgruppendifkussion in die laufende Kontroverse (vgl. z. B. Z.f.Päd. 5/75 und 3/76) ein und konkretisierte Verfahrensvorschläge und Alternativen auf die Problematik curricularer Innovation hin.

Die Referenten traten an das Thema unter Gesichtspunkten heran, die das jeweilige Verhältnis bzw. die jeweilige „Vorliebe“ in Hinsicht auf Handlungsforschung widerspiegeln.

PETER SCHMIDT versuchte Handlungsforschung in den Rahmen (doch eher schon bekannter) experimenteller Designs rückzuholen, bzw. von dort aus die Leistungen der Handlungsforschung zu bezeichnen (Methodologische Probleme der Evaluation von Innovationsprojekten: Handlungsforschung oder experimentelle Politik? Manuskript, Hamburg 1976).

ANDREAS GRUSCHKA bestimmte Handlungsforschung aus der Sicht des Evaluationsauftrags seiner Gruppe im Rahmen des Kollegschulversuchs in NW (Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation als Problem einer Methodologie handlungsorientierter Begleitforschung – dargestellt an der Evaluation des Schulversuchs „Kollegstufe Nordrhein-Westfalen“. Manuskript, Münster 1976).

PETER GSTETTNER beschrieb Handlungsforschung als Aktivitätsform (forschenden und politischen Handelns) in idealtypischer Perspektive vor dem Hintergrund eines Selbstverständnisses „kritischer Sozialforschung“ (Der Innovationsanspruch von Handlungsforschung. Manuskript, Innsbruck 1976).

Eingeleitet wurden die Diskussionen durch ein Referat von HENNING HAFT und UWE HAMEYER zum Thema „Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation. Manuskript, Kiel 1976). Sie grenzten das Thema ein und rekonstruierten zentrale Probleme handlungsorientierter Schulforschungsansätze.

Die Beiträge werden im folgenden zuerst kurz referiert, wobei etwaige Verzerrungen zu Lasten der Verfasser des Berichts gehen. In voller Länge, jedoch überarbeitet und z. T. erheblich erweitert, werden alle Referate in HAMEYER, U., HAFT, H. (Hrsg.): „Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte. Berichte, Analysen, Materialien. Weinheim/Basel 1976“ nachzulesen sein. Die Zitation in diesem Bericht stützt sich allerdings auf die zum Zeitpunkt des jeweiligen Vortrags vorliegenden Manuskripte.

---

\* Arbeitsgruppenleiter: HENNING HAFT und UWE HAMEYER  
Protokollanten: CHRISTA CREMER und WOLF R. KLEHM  
Referenten: ANDREAS GRUSCHKA, PETER GSTETTNER und PETER SCHMIDT.

Anschließend sollen in eigenverantwortlicher Zusammenfassung der Diskussionen einige der darin enthaltenen Schwerpunkte herausgehoben und kritisch gewürdigt werden.

## *1. Darstellung der Referate*

### **1.1. Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation (HAFT, HAMEYER)**

Methodologische Überlegungen werden mit Bezug auf BÖNISCH (1970, S. 20/21) zweifach bestimmt: Einerseits handelt es sich um Analysen „der Vorgehensweise bei der theoretisch-erkennenden und praktisch-gegenständlichen Tätigkeit des Menschen, einschließlich der diesem Vorgehen zugrunde liegenden Gesetze, Regeln und Normen, sowie deren erkenntnistheoretisch-logische Struktur“, wobei es darum geht, eine „Synthese allgemeiner, vielen Methoden gemeinsamer, wesentlicher (invarianter) Züge, Eigenschaften und Relationen zu einem System von regulativen Prinzipien, Forderungen und Regeln“ zu entwickeln. HAFT und HAMEYER beziehen sich in ihren Überlegungen auf die zweite Bestimmung und weisen auf, daß es bisher lediglich gelungen sei, Prinzipien und Regulative für jeweils bestimmte Forschungsstrategien dingfest zu machen. Dabei wird Forschungsstrategie als Bündel methodischer Maßnahmen, verbunden mit Inhalts- und Zielvorgaben, begriffen. Diese Regulative drücken sich für empirisch-analytische Strategien in den Begriffsinhalten von Objektivität, Realibilität und Validität einschließlich ihrer Differenzierungen aus. Für Handlungsforschungsstrategien dagegen benennt MOSER als instrumentelle Gütekriterien: Transparenz (Offenlegung von Zielen, Methoden und Leistungen) und Stimmigkeit (Ziele und Methoden forschender Arbeit dürfen nicht im Widerspruch zueinander stehen). Zudem ist zu berücksichtigen, daß der Einfluß des Forschers nicht verzerrend wirken darf (MOSER 1975, 122ff.). Die Referenten betonen, daß gerade die Bestimmung von Gütekriterien von großer Divergenz auch in Diskussionen von Aktionsforschungsstrategien selbst ist. Für die gemeinsame Arbeit in der Arbeitsgruppe ergeben sich daraus folgende Konsequenzen:

- Da es schwerlich gelingen wird, konsensfähige Regulative aus einer allgemeinen Erkenntnistheorie erschöpfend herzuleiten, sollte man auf dieses Verfahren verzichten.
- Es sollte versucht werden, gemeinsame Kriterien auf der Basis der tradierten Regulative Validität, Transparenz, Stimmigkeit u. a. zu bestimmen. Hieran könne sich eine Diskussion darüber anschließen, in welcher Näherung unterschiedliche „Methoden-Inhalte-Modelle“ an ihnen festzumachen sind.
- Sollte auch das nicht gelingen, könne man sich darauf beschränken, vorliegende Kriterienraster für Handlungsforschungsstrategien allein zu konkretisieren.

Bei der Begründung, daß forschungspraktische Aspekte der Methodologieproblematik im Vordergrund der Diskussion stehen sollen, leiten HAFT und HAMEYER zu einer Liste von Problembereichen über, die Methodenfragen der Handlungsforschung implizieren und „... im weiteren Sinne Anregungen zum Nachdenken über Bedingungen und Strukturen von methodologischen Regeln handlungsorientierter Curriculuminnovation geben sollen“ (S. 6).



Aus dieser Auflistung von Problembereichen befassen sich die Referenten intensiver mit der Thematik „Soziale Komplexität des Innovationsfeldes“. Das bedeutet, daß in den Innovationsprozeß einbezogenen Personen und Gruppierungen auf dem Hintergrund historisch-gesellschaftlicher Ausdifferenzierung ein ganzes Bündel z. T. völlig gegensätzlicher Interessen, Sprach- und Symbolmuster und Handlungsstrukturen u. a. m. entwickelt haben. Tradierte empirische Forschungsstrategien vermögen dagegen nur eine sehr begrenzte Anzahl von Variablen in Forschungsstrategien einzubeziehen und methodologisch zu begründen. Zudem beziehen sich ihre methodologischen Fixpunkte (Kriterien und Regulative) nur auf die Ebenen eines eingeschränkten, geordneten (regelhaften) Ablaufs des Forschungsprozesses. Die gesamte Komplexität des Innovationsprozesses kann dort nicht regelgeleitet vermittlungsfähig gemacht werden.

An dieser Stelle wäre es notwendig, Regulative für die Vermittlung der gesamten Realität in ihrer Komplexität zu entwickeln. Es reicht nicht aus, nur den Forschungsprozeß selbst anhand methodologischer Kriterien faßbar zu machen.

## 1.2. Methodologische Probleme der Evaluation von Innovationsprojekten: Handlungsforschung oder experimentelle Politik (SCHMIDT)

### 1.2.1. Aktionsforschung und experimentelle Politik

Ausgehend von einer vorab explizierten Position als kritischer Rationalist, versucht SCHMIDT zu überprüfen, ob Aktionsforschung den Ansprüchen an eine neue Methode entspricht und mit dem Programm der Sozialtechnologie, hier experimentelle Politik genannt, zu konfrontieren. Nach seinen Feststellungen in früheren Arbeiten (vgl. EICHNER, SCHMIDT 1974) kam er zu der Schlußfolgerung, daß Aktionsforscher zwar auf bedeutsame Fragestellungen und Probleme hingewiesen haben, ihnen aber die konkreten Mittel zu deren Lösung fehlen. SCHMIDTS Anliegen drückt sich in der Forschung aus, Lösungsvorschläge anstelle von Grundsatzdebatten einzubringen. Bevor er das Quasiexperiment als Mittel zur Überprüfung der Zielerreichung in Innovationsprojekten vorstellt, fragt er zunächst nach dem Verhältnis von Aktionsforschung zu dem, was er experimentellen Politik nennt.

SCHMIDT charakterisiert die Vorgehensweise der experimentellen Politik wie folgt:

- Ausgangspunkt ist die Feststellung, daß es keine endgültige Wahrheit gibt.
- Man muß im Rahmen von Problemlösungen die Vorläufigkeit der Zielfestlegung, den Einsatz entsprechender Mittel, sowie das Wissen über Nebenwirkungen herausarbeiten.
- Es wird erwartet, daß man das Ziel in der festgelegten Form so nicht erreicht und unerwünschte Nebenwirkungen auftreten.
- Es gilt, Nebenwirkungen oder Störgrößen auszumachen und entsprechend zu korrigieren.
- Ein objektives Verfahren, um ein solches Programm durchzuführen, sind neben den subjektiven Eindrücken quasiexperimentelle Versuchspläne.

SCHMIDT findet in der Vorgehensweise der experimentellen Politik den Grundgedanken der Aktionsforschung wieder. „Der Unterschied zwischen kritischen Rationalisten und

Aktionsforschern dürfte allerdings in der unterschiedlichen Gewichtung der Notwendigkeit der Anwendung objektiver Verfahren wie quasiexperimenteller Versuchspläne zur Feststellung der Wirkung von Maßnahmen liegen“ (S. 5).

### 1.2.2. Anwendung empirisch geprüfter Theorien in Aktionsforschungsprojekten

Ausgehend von der Auffassung GRUSCHKAS, handlungsorientierte Begleitforschung sei z. Z. theorielose Praxis oder praxislose Theorie, macht SCHMIDT der Handlungsforschung den Vorwurf, daß sie Theorien und Wissenschaftsbestände vernachlässigt, die schon als Grundbestand der Sozialwissenschaften gelten können. SCHMIDT begründet die Anwendung des vorhandenen (gesicherten) Wissensbestandes mit seinem Nutzwert. Er wird einerseits aus der Relevanz dieser Theorien u. a. für den Problemlösungsprozeß abgeleitet und zum anderen von der Notwendigkeit der Ergebnisse „objektiver Verfahren“ und des Einsatzes objektiver Methoden selbst her begründet. Würden nämlich keine objektiven Verfahren angewendet, so vollzieht sich die Wahrheitsfindung durch den Vergleich eigener Erwartungen mit der jeweiligen Gruppenmeinung. Damit fehlt die empirische Kontrolle als Korrektiv zur Gruppenmeinung. Abstand von den empirischen Verfahren als Korrektiv und Instrument der Kritik sei nur aus finanziellen oder zeitlichen Gründen zu nehmen.

Zudem müsse die bisher meist theorielose Praxis von Aktionsforschung zwei Bereiche theoretisch-praktischen Wissens aufnehmen:

- a) Zur Organisation von Aktionsforschungsvorhaben sollten Hypothesen aus der Kleingruppenforschung und der Organisationssoziologie verwendet werden. Von der Berücksichtigung der Hypothesen aus der gruppensoziologischen Forschung über Zielklarheit, Aufgabenschwierigkeit, Partizipationsgrad, Beziehung zwischen Gruppen erhofft sich SCHMIDT „wichtige Hinweise ... für die Organisation von Aktionsforschungsprojekten“ (S. 9).
- b) Bei der Entwicklung praktischer Maßnahmen seien ebenfalls Theorien und darüber hinaus, zur Evaluation, das „Quasiexperimentelle Verfahren“ von Bedeutung.

### 1.2.3. Das Quasiexperiment in der Aktionsforschung

SCHMIDT verweist auf CAMPBELL und STANLEY, die zur Überprüfung der Wirkung von Reformen und Innovationen eine Abwandlung des klassischen Experiments empfehlen. Es handelt sich um Quasiexperimente. Im Vergleich der Methoden bildet das klassische Experiment das strengste Verfahren im Sinne empirisch-analytischer Methodologie. Danach folgen Quasiexperiment und Feldstudie. Die Leistungsfähigkeit der Verfahren ist, im Zusammenhang mit der jeweils unterschiedlichen Art der Kontrolle der Störvariablen, zu diskutieren. Als Qualitätskriterium für den Vergleich dieser Methoden muß man das Ausmaß der Kontrolle dieser Störvariablen ansehen.

Der Unterschied zwischen Quasiexperiment und klassischem Experiment besteht darin, daß bei letzterem Verfahren Zufallsauswahl zu Versuchs- und Kontrollgruppe gefordert wird. Im Vergleich zur klassischen Feldstudie ist festzuhalten, daß die unabhängige Variable bei einer Feldstudie nicht verändert wird. Im Quasiexperiment wird dies gerade vorausgesetzt. SCHMIDT nennt folgende Vorteile des Quasiexperiments:

1. Man kann auch Alltagstheorien der Beteiligten objektiv überprüfen und ist nicht auf empirisch gut bestätigte Theorien angewiesen.
2. Man hat die Möglichkeit, neben den subjektiven Eindrücken auch eine ‚objektive‘ empirische Kontrolle der Wirkung von Maßnahmen durchzuführen.

SCHMIDT geht in weiteren Schritten auf konkrete quasiexperimentelle Versuchspläne nach CAMPBELL und STANLEY ein. Diese unterscheiden sich hinsichtlich der Faktoren, die die interne und externe Gültigkeit des Experiments bestimmen:

CAMPBELL und STANLEY verstehen unter interner Gültigkeit „das Ausmaß der Sicherheit, mit der man die Veränderung der abhängigen Variablen wirklich der Veränderung der unabhängigen Variablen zurechnen kann“ (SCHMIDT, S. 13).

Unter externer Gültigkeit wird die Sicherheit verstanden, „mit der man die gefundenen Ergebnisse auf andere Personen generalisieren kann“ (S. 14).

Das Quasiexperiment ist für Situationen gemeint, die weder den Bedingungen des klassischen Experiments, noch denen der Feldstudie gehorchen. Anhand eines Anwendungsbeispiels aus der Hochschuldidaktik diskutiert SCHMIDT die Probleme der Aufstellung und Auswertung eines solchen quasiexperimentellen Versuchsplans. In diesem Zusammenhang macht er eine Reihe von Vorschlägen zur modifizierten Anwendung von quasiexperimentellen Versuchsplänen sowie ihrer Auswertung. Diese umfassen folgende Punkte:

- a) Einbeziehung theoretischer, nicht direkt meßbarer Konstrukte, z.B. Angst.
- b) Deduktive Überprüfung der Hypothesen.
- c) Analyse der Daten mit Verfahren der Kausalanalyse.
- d) Berücksichtigung sowohl subjektiver Eindrücke wie objektiver Daten mit Hilfe der Multitrait-Multimatrix-Methode, die von CAMPBELL/FISCHER vorgeschlagen wurde. Diese ermöglicht spezielle Effekte einer Methode, so z.B. von Fragebögen zu ermitteln und damit zu kontrollieren.

### 1.3. Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation als Problem einer Methodologie handlungsorientierter Begleitforschung (A. GRUSCHKA)

GRUSCHKA geht von zwei Thesen zum Verhältnis von Curriculuminnovation und Curriculumevaluation aus, die er mit einer Projektskizze unterlegt.

Seine Ausgangsthese beinhaltet, daß es bei methodologischen Problemen handlungsorientierter Curriculuminnovation in erster Linie um Probleme der Evaluation gehe. In dem Maße, in dem Curriculumentwicklung und schulische Innovationen miteinander verbunden werden, wobei Innovation im Fall des Schulversuchs Kollegschule auf Strukturwandel gerichtet ist, ist festzustellen, daß das Problem von Konstruktion und Kontrolle zunehmend auch eines von Legitimation und Optimierung curricularer Entscheidungen wird. Das bedeutet, daß unter den vorliegenden besonderen Bedingungen – in mehreren Standorten sind in NRW jeweils mehrere gymnasiale Oberstufen und Berufsschulen betroffen; an der Curriculumentwicklung sind eine Vielzahl von regionalen und überregionalen Entwicklungs-, Planungs- und Entscheidungsinstanzen beteiligt –

Evaluation (von der Erfolgs-/Mißerfolgsmeldung erwartet werden) eine noch zunehmende strategische Betonung erfährt. Die zweite These folgert dann „...methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation (sind) erst im Durchgang durch ihre Konstruktions- und Kontrollbedingungen sowie Legitimations- und Optimierungsbedingungen zu einer Methodologie „Handlungsorientierter Begleitforschung“ generierbar...“ (S. 2).

Der Modellversuch Kollegstufe NW, der hier nicht ausführlich beschrieben werden kann, zielt auf die curriculare und organisatorische Integration der Bildungsgänge der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen der Sekundarstufe II. Das Kernstück der Konzeption bildet die Verzahnung von Bildungsgängen in Schwerpunkten, wobei als Leitfächer berufsqualifizierende Technologien und alle Fächer der bisherigen gymnasialen Oberstufe in Frage kommen. Die Schwerpunkte machen etwa die Hälfte des Unterrichts aus. Daneben tritt, unabhängig vom gewählten Schwerpunkt, als obligatorischer Bereich „Gesellschaftslehre“. Hinzu kommt ein Wahlbereich der unterschiedlich genutzt werden kann. Mit der Darstellung der inhaltlichen und organisatorischen Komplexität charakterisiert GRUSCHKA den Gegenstand Kollegstufe NW als eine für eine konventionelle Evaluation komplexe und zugleich langfristige Zielgröße, und ein „...ungemein ortreiches, ungemein fluktuierendes und durch verschiedenste Rollen gekennzeichnetes Handlungssystem“ (S. 4ff.).

Hierbei können nicht nur die Gegenstände, (sondern) auch die Funktionsrollen und Erwartungshaltungen der Handelnden „... die möglichen Zugriffe und Themen der Evaluation des Schulversuchs (präfixieren)“ (S. 6).

Zu den Schwierigkeiten, die aus den Rahmenbedingungen des Versuchs resultieren und zu den Problemen, Orte und Themen der Evaluation festzumachen, kommt hinzu, daß sowohl Curriculuminnovation als auch Evaluation selbst erhebliche Fragen aufwerfen, die aus ungeklärten methodologischen Voraussetzungen herrühren.

### 1.3.1. Was heißt Methodologie handlungsorientierter Curriculumforschung?

GRUSCHKA konstatiert, daß weder eine ausgeführte Handlungstheorie noch eine Methodologie der Curriculuminnovation vorliegt, von der aus die Praxis der Curriculumentwicklung sicher geplant werden könnte. Er fragt von daher nach den internen und externen Bedingungen die zur Konstitution einer Methodologie der Curriculumforschung untersucht werden müssen.

Zur Beantwortung der Frage sucht er nach angebbaren einschlägigen Wissenschaftsregulativen, um diese dann mit Paradigmen der Evaluationsforschung zu konfrontieren. Ausgehend vom Aufgabenspektrum handlungsorientierter Curriculuminnovation: Konstruktion, Kontrolle, Optimierung und Legitimierung, betrachtet er drei Möglichkeiten zur Bestimmung von tragfähigen Wissenschaftsregulativen: interne-, externe – und soziale Regulative.

Interne Regulative – eine wie auch immer ausgeführte „Logik der Evaluationsforschung“, die „klassische“ Aussagen über Hypothesenformen, Gütekriterien etc. macht – vermögen, wie auch die externen Regulative – imperative Auftraggeber, Einflüsse, Finanzierung, etc. – nicht zu befriedigen. Zerstören erstere den auch evaluativ geforderten Zusammenhang von Konstruktion, Kontrolle, Optimierung und Legitimierung, so finden die zweiten ihre Grenze in den je spezifischen Interessen des Auftraggebers und seiner Planungskompetenz.

Soziale Regulative, die vom „...Interventionsfeld auf das sich Evaluation bezieht...“ ausgehen, legen den Schwerpunkt auf die „...Interaktions- und Kommunikationsstrukturen zwischen den Forschern und Erforschten...“ (beides S. 7). Innovation in diesem Kontext ist das Ergebnis eines Diskurses der Beteiligten, Evaluation der Aufweis des Gelingens und der Struktur von Interaktion und Kommunikation, bezogen auf die Ziele des Schulversuchs.

Die spezifischen Bedingungen des Schulversuchs lassen allein die Konstruktion solcher, noch näher zu konkretisierender sozialer Regulative (vgl. GRUSCHKA 1976) als erfolversprechend erscheinen. Mit Bezug auf die sozialen Regulative wird „Methodologie als Problem einer Planung und Rekonstruktion von Handlungssträngen... (gesehen, Z.d.V.), in denen das Curriculum als Gegenstand der Akteure interpretiert wird...“ (S. 10). Die in diesem Zusammenhang gewonnenen Daten sind folglich primär relevant für die Rekonstruktion und Planung des je eigenen Handelns als Unterrichtender, als Curriculumkonstrukteur oder politisch Verantwortlicher.

Orientierende Theorien bzw. Theorieteilstücke für ein hier notwendig werdendes „interpretatives, rekonstruktives oder handlungsorientiertes Paradigma“ (S. 10) sind:

- Alltagstheorien als reflexive Handlungstheorien,
- Versuche zu einer empirischen Pragmatik bzw. einer Universalpragmatik,
- Systemtheorie als Handlungstheorie.

Diese Ansätze liefern jedoch, wie auch die zur Verfügung stehenden Paradigmen der US-amerikanischen Evaluationsforschung, nur sehr eingeschränkt brauchbare Hilfestellungen. Daraus resultiert die Schlußfolgerung: „Handlungsorientierte Begleitforschung ist z.Z. entweder noch mehr theorielose Praxis oder praxislose Theorie, je nach Standort betrachtet. Es gibt zwar Dokumentationen mehr oder weniger theoretisierten Begleitforschungshandelns, jedoch noch kein strenges Paradigma handlungsorientierter Begleitforschung oder Curriculuminnovation“ (S. 11).

Das Evaluationsdesign der wissenschaftlichen Begleitung für den Schulversuch versucht den zu konstituierenden Rahmen eines methodisch gesicherten Paradigmas zu entfalten, das sich an den pragmatischen Bedürfnissen des Handlungsfeldes orientiert (vgl. GRUSCHKA 1976). Es zielt auf die Konstitution „...eine(s) selbstreflexiv(en), lernend(en) Handlungssystem(s), das weniger darauf angelegt ist, irgendwelche Fakten zu sammeln, sondern (versucht) unbefriedigende Umstände zu diagnostizieren...; dessen Status weniger dadurch gekennzeichnet ist, daß Falsifizierbarkeit und Wiederholbarkeit gesichert werden, sondern in dem Hypothesen der Kritisierbarkeit und Veränderbarkeit des Systems dienen“ (S. 13).

Das hat unmittelbare Konsequenzen für die Instrumentarien zur Datenerhebung und die Daten selbst, die erhoben werden. Den Daten werden vier Merkmalskomplexe zugeordnet. Es handelt sich immer um (1) reflexive –, (2) formative –, (3) komplexe und wenn möglich für die Zielerreichung des Versuchs (4) konstruktive Daten.

In diese Datenkonstellation geht ein, daß Subjekte planen, entscheiden, ausführen und kontrollieren, wobei dieser Zusammenhang in den Daten und in ihrer Interpretation für den Prozess erhalten bleiben müssen.

Die Instrumentarien, die verwendet werden (einschließlich jener der empirischen Sozialforschung), dienen von daher wesentlich der Förderung und Aufrechterhaltung der Kommunikation über die vorgenannten Datenkomplexe zwischen den Beteiligten.

Der vielschichtige Charakter der Prozeßdaten wird bisher von noch keinem methodologischen Ansatz befriedigend eingeholt. GRUSCHKA macht damit zusätzlich auf eine gravierende Schwierigkeit aufmerksam. Sie besteht darin, daß „... die Bezugnahme auf die eigenen Handlungssituationen... bei der Generierung von Daten und Interpretationen... den eigenen, oft defizitären Modus zum Gegenstand von Daten und Interpretationen (macht)...“ (S. 16). Damit wird das Empirischschema nicht extrafunktional. Die Evaluatoren sind manchmal dazu angehalten, die eigenen Defizite in die evaluative Anordnung aufzunehmen.

### 1.3.3. Handlungsprobleme handlungsorientierter Curriculuminnovation

Unter bezug auf Berichte durchgeführter Handlungsforschung ergibt sich nach GRUSCHKA'S Auffassung als Beleg ein „... eindeutiges Übergewicht an reflexiven Daten gegenüber den Forschungsbefunden selbst“ (S. 16). Er stellt die These auf, daß Handlungsforschung sich mit sich selbst als einer defizitären Praxis beschäftigt. Der primäre Grund liegt vermutlich darin, daß Handlungsforschung ja das Ernstnehmen des Partners proben will. Insofern geraten Kommunikationsprobleme zwischen „Forschern“ und „Feld“ in das Zentrum methodologischen Interesses wie in das Zentrum von Projektberichten. GRUSCHKA bestimmt abschließend dagegen den positiven Ort von Handlungsforschung als Bindeglied „zwischen großangelegten gesellschaftstheoretischen Entwürfen, denen es an empirischem Gehalt fehlt und jenen „Analysen“, die zwar prägnant beschreiben mögen, was der Fall war, die aber in der Datenlage kein Urteil darüber erlauben, nach welchen Regeln, Strategien, in welchen Restriktionen sich die beschriebene Handlung überhaupt erst verstehen läßt“ (S. 17). Die besondere Chance läge darin, „durch instrumentelle Arrangements solche Distanzierungsleistungen zu befördern, die den Forscher in die Lage versetzten, sich das eigene Handlungsfeld theoretisch anzueignen. Datenprobleme sind also in Planungen und Theorien zu übersetzen“ (S. 17).

### 1.4. Der Innovationsanspruch von Handlungsforschung (GSTETTNER)

GSTETTNER geht von zwei Prämissen aus: Einmal, daß methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation auf theoretische Auseinandersetzungen mit den verschiedenen Möglichkeiten der Veränderung der Infrastruktur des Bildungswesens gerichtet sind, Veränderungen, die gemäß gemeinsam vereinbarter und entwickelter Vorgehensweisen durch die Betroffenen zu vollziehen sind.

Zum anderen, daß Handlungsforschung, eine sich neu etablierende Forschungspraxis, Veränderungsprozesse im Sinne einer verstandenen Curriculuminnovation initiiert, begünstigt, unterstützt und wissenschaftlich faßbar macht.

Damit schließt sich GSTETTNER, den an anderen Stellen schon häufig geführten Diskussionen an (vgl. dazu auch HEINZE, MÜLLER, STICKELMANN, ZINNECKER 1975; BERGER 1975, DICK 1974), daß empirisch-analytische Verfahren Innovationen eher verhindern als ihnen förderlich sind. Die wesentliche Ursache dafür ist im Festhalten an den methodologischen Standards zu sehen (intersubjektive Überprüfbarkeit und numerische Präzision), die im Laufe der Zeit in den Status nichthinterfragter Selbstverständlichkeiten gehoben wurden. Das Festhalten an den dem naturwissenschaftlichen Paradigma entlehnten Standards führt zu Forschungsstrategien, die Veränderungsprozesse stabilisieren oder nur kontrolliert zulassen.

Genannt wurden:

1. Manipulative Strategie gegenüber Untersuchungsobjekten. Handlungsforschung sieht demgegenüber in der Forschungssituation eine politische Dimension, die für gemeinsame Lernprozesse genutzt wird.
2. Entsubjektivierung durch das herrschende Paradigma. Im Gegensatz zur traditionellen Vorgehensweise stehen im Mittelpunkt von Handlungsforschungsansätzen subjektive Sinndeutungen und Sinnauslegungen von Handlungszusammenhängen, an denen sich Forscher und Praktiker beteiligen.
3. Konstituierung des Paradigmas unter Ausklammerung von Herrschaftsbezügen: Handlungsforschung verhält sich im Gegensatz zum vorherrschenden empirisch-analytischen Paradigma permanent reflexiv zu ihrer eigenen Vorgehensweise, wie zu den gesellschaftlichen Grenzen ihres Handlungsspielraums.

Auf dem Hintergrund dieser Merkmale bestimmt GSTETTNER Handlungsforschung als eine Form demokratischer gesellschaftlicher Praxis, für welche die Vermittlung von Alltagswissen und Wissenschaftswissen von strukturell-analytischem Vorgehen und situationsabhängigen Sinndeutungen konstitutiv ist.

Von der Tatsache ausgehend, daß Handlungsforschungsprojekte noch kein eigenständiges Paradigma ausgebildet haben, stets aber unter starkem Legitimationszwang sowohl politischer als auch wissenschaftlicher Art stehen, entwirft GSTETTNER Strategien für eine Handlungsforschung als Berufspraxis kritischer Sozialwissenschaftler. Unter Berücksichtigung, daß die tradierten Sozialisationsbedingungen von Wissenschaftlern und den meisten Betroffenen den Intentionen von Handlungsforschung entgegenstehen, wird ein Lernmodell nötig, in dem andere Sozialisationserfahrungen möglich sind. Die nachfolgenden Gesichtspunkte, die in die Berufspraxis von kritischen Sozialwissenschaftlern eingehen sollen, werden als ein erster Ansatz für eine Umorientierung angesehen:

1. Die Anwendung der Methoden erfolgt vor dem Hintergrund der theoretischen Analyse des gesamten ökonomisch-politischen Umfeldes. Sie konturiert sich nicht durch die bloße Ablehnung quantifizierender Verfahren.
2. Die Folgen von Lernprozessen werden hinsichtlich der gesellschaftlichen Bedingungen eingeschätzt, unter denen sie sich vollziehen und auf die sie zurückwirken.
3. Die Berufsrolle des kritischen Sozialwissenschaftlers wird ständig in ihren Ausprägungen, ihren gesellschaftlichen Grenzen und Möglichkeiten reflektiert.
4. Forschung enthält eine doppelte Aufgabenzuweisung:  
Einerseits wird sie zum Instrument der analytischen Erfassung neuer oder differenzierter Details gesellschaftlicher Entwicklung und führt zu einer Erweiterung und Modifizierung von Theorien, indem die Ergebnisse in Verweisungszusammenhängen eingehen. Andererseits wird Forschung Instrument politischer Auseinandersetzung, um den gesellschaftlichen Bedingungen, die der Realisierung der Handlungsziele der Feldsubjekte entgegenstehen, begegnen zu können.
5. Ein Kriterium des Erfolgs von Handlungsforschung soll die Fortsetzung der kooperativen Beziehung im Praxisfeld nach dem offiziellen Projektende sein. In diesem Zusammenhang ist der Anschluß an demokratisch legitimierte Organisationen wichtig, die den von Handlungsforschung eingeleiteten Veränderungsprozessen den Schein von „Subversivität politischer Handwerkelei“ (GSTETTNER) zu nehmen in der Lage sind.

## 2. Aspekte des Dilemmas der gegenwärtigen Handlungsforschungsdiskussion und -praxis

In den Referaten und in der Diskussion über „methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculumentwicklung“ spiegelt sich die bisher erst ungenügende Rezeption der Aktionsforschungsentwicklung seit ihrer Begründung durch LEWIN in den USA in der BRD wider. Zur Konkretisierung sei auf die schematische Darstellung der Entwicklung der Antizipation der „action – research“ in Deutschland bei GERWIN (1974) verwiesen. Aus ihr wird deutlich, daß sich verschiedene Konzepte von Aktionsforschung herausdifferenziert haben, die sich hinsichtlich folgender Punkte unterscheiden:

- Theorieverständnis,
- implizite Konstruktion von Wirklichkeit,
- methodologisches Verständnis,
- Stellenwert der Methoden,
- Stellenwert von Forschen und Handeln,
- Verständnis von Handeln als strategisches, utilitaristisches und voluntaristisches Konzept,
- Partizipationsgrad der Betroffenen,
- Rollenverständnis der Beteiligten etc. ...

Die Konzeptionen, die bei der Tagung auf der Suche nach Gemeinsamkeiten hinsichtlich methodologischer Kriterien diskutiert wurden, manifestierten in ihrer Ausdifferenzierung unterschiedliche Schwerpunktsetzungen eines angenommenen Gesamtkonzepts von Handlungsforschung.

Die Unterschiedlichkeit und die daraus folgende spezifische Akzentuierung von Problembereichen soll abschließend entlang der Leitbegriffe „Innovation/Innovationsstrategien“ und „Methodologie/Forschungsstrategie“ dargestellt und problematisiert werden.

### 2.1. Zum Problem Innovation, Innovationsstrategien

Setzen wir voraus, daß es in den verhandelten Referaten zur handlungsorientierten Curriculuminnovation um die Veränderung von Inhalten und Organisationsformen von Teilen des Bildungswesens geht, so wären sie zunächst Abhandlungen zum Thema von verschiedenen Blickwinkeln her. Die inhaltlichen Unterschiede werden jedoch deutlich, wenn wir die impliziten und expliziten Innovationsstrategien näher beleuchten. SCHMIDT schlägt vor, Aktionsforschung als experimentelle Politik aufzufassen. Es kommt ihm darauf an, Innovationen und Reformen d.h. praktische Maßnahmen, die als Ziel-Mittel-Ableitungen innerhalb eines festzulegenden Rahmens eine vorher bestimmte Größe verändern, mit quasi-experimentellen Verfahren auf ihre Wirksamkeit hin zu prüfen. Dies soll Lernprozesse ermöglichen.

Die Adäquatheit des Ansatzes hinsichtlich der Regulative herkömmlicher empirischer Sozialforschung bedarf keiner gesonderten Darlegung. Bei dieser Art von Prozeßdesign gibt der Forscher, bzw. „change agent“, sowohl die Zielsetzung der Untersuchung, die Art, die Geschwindigkeit und Richtung des Ablaufs, als auch die Beobachtungsvariablen, Analyseebenen und die Art und den Umfang der Kontrolle der Versuchspersonen vor.



ARGYRIS urteilt über diese „strengen“ Ansätze: „Die Kriterien strenger Forschung (schaffen) für den Probanden eine Umwelt ..., in der sein Verhalten in einem vergleichbaren Ausmaß wie bei Fließbandarbeiten, unter in höchstem Grade mechanisierten Bedingungen, definiert, kontrolliert, evaluiert, manipuliert und ausspioniert wird“ (ARGYRIS, 1972/73, S. 7). Die Folgen, die ARGYRIS anführt, reichen von den verschiedenen Formen der Apathie bis zu organisiertem Widerstand. Damit jedoch generiert eine solche Strategie unter Umständen erst die Probleme, die mit Hilfe von Innovationsprojekten behoben werden sollen.

Das von GRUSCHKA dargestellte Modell ist, gleich dem SCHMIDT'schen Ansatz, wissenschaftsbezogen. Man könnte es am ehesten mit einem „social-interaction-model“ vergleichen: Der Innovationsprozeß wird von außen durch Wissenschaftler initiiert. Die Zielpremissen werden vom Auftraggeber gesetzt. „Die Abnehmer sind relativ passiv, nur reagierend; aktiv nur, wenn feed back auf Wissensinput von außen als notwendig angesehen wird“ (GERWIN 1974, S. 29).

Evaluation steht aus der Sicht der social-interaction-model aus zwei Gründen im Vordergrund:

- Zur Kontrolle der Übernahme bzw. zur Aufdeckung von Innovationshemmnissen,
- Zur Leistungskontrolle gegenüber dem Auftraggeber.

Die Begrenztheit des Ansatzes resultiert im vorliegenden Fall zwar auch aus dem Design, viel mehr jedoch aus den einschränkenden Rahmenbedingungen des Projektes. Zentral scheint uns in diesem Zusammenhang zu sein, daß Entscheidungen unterschiedlichen Hierarchieebenen zugeordnet sind, der Problemdruck zur Hierarchiespitze abnimmt, zugunsten von Legitimationsdruck und Entscheidungen und Ausführungen voneinander getrennt sind. Das intendierte „selbstreflexive, lernende“ Handlungssystem ist jedoch sowohl aufgrund der äußeren, wie auch der internen, methodologisch begründbaren Bedingungen nicht einholbar.

GSTETTNER'S Innovationsverständnis entspricht wesentlich dem des „problem-solving-model“: Charakteristisch für diese Strategie ist, daß Auftraggeber, Betroffene und „change-agents“ in allen Phasen des Prozesses nur in wechselseitiger Übereinstimmung planen, entscheiden und handeln können. Die Beziehung zum Klienten ist von persönlichem Engagement bestimmt, die Verbindung ist längerfristig. Das primäre Interesse liegt auf der gemeinsamen Arbeitsbeziehung, die partizipativ und nicht kooperativ angelegt ist. Der implizite Erfahrungsbegriff versteht sich als permanente Reflexion eigener Lebenspraxis. Die Übereinstimmung wird aus der Gegenüberstellung von Curriculuminnovation zu Curriculuminvasion deutlich. Während Curriculuminvasion den verhaltensfestlegenden Aspekt meint, versteht er unter Innovation „... Veränderungen, die aus der Handlungsperspektive der Betroffenen von ihnen selbst begründbar entworfen wurden und die daher für sie als Handlungsweisung angesehen werden müssen“ (GSTETTNER, S. 2). Veränderungen bedürfen der Aushandlung durch die Betroffenen selbst, sie müssen „diskursiv legitimiert“ (GSTETTNER, S. 1) werden. Ziel ist die Kompetenz der Betroffenen für ihre eigene Lebensbewältigung. Aktionsforschung im Sinne des „problem-solving-models“ ist nach BLUM eine Revolte gegen die Teilung von Akten und Werten, die der Objektivität der Sozialwissenschaften eine bestimmte Würze geben. Es ist ein Protest gegen die Teilung von Denken und Handeln, die das Erbgut der *laissez-faire*-Gesellschaft des 19. Jahrhunderts ist. Es ist ein Ansatz, die sterile Spezialisierung der Sozialwissenschaften mit ihrer darin eingeschlossenen Ablehnung der

menschlichen Verantwortung gesellschaftlichen Ereignissen gegenüber zu überschreiten (vgl. BLUM 1955, S. 5f.).

## 2.2 Zum Problem Methodologie/Forschungsstrategie

Klassische Forschungsstrategien sind eher an Erarbeitung und Systematisierung von Wissen orientiert als an der unmittelbar handelnden und handlungsorientierten Problemlösung. Die jeweiligen methodologischen Zugriffe sind diesen Bedürfnissen angepaßt. Damit ist nicht gesagt, daß diese Art Forschung nicht unmittelbar bedürfnisorientierte Probleme thematisiert und Lösungshypothesen entwickelt hat. Es soll vielmehr darauf verwiesen werden, daß es für den Bereich der Sozialwissenschaften insgesamt sowohl an angewandter Forschung als auch insbesondere an problemorientierter Forschung mangelt.

Der Hinweis auf den Mangel soll nun nicht als Plädoyer für angewandte Forschung mißverstanden werden, sondern verweist einerseits auf den defizitären Status der Theoriebildung, wie andererseits das Aufkommen problemorientierter Forschung mit „Handlungsbezügen“ auf einen spezifischen Problemdruck als Folge des sich beschleunigenden sozialen Wandels hindeutet. Hierarchische Lösungskonzeptionen verschärfen den Problemdruck insofern, als sie neben Adaptationsproblemen solche der Kontrolle hervorbringen. Strukturell bedingen hierarchische Strukturen ein permanentes Planungs- und Entscheidungsdefizit, dadurch ausgelöst, daß Planung und Entscheidung unterschiedliche Ebenen der Hierarchiespitze, Ausführungshandeln jedoch der Basis zufallen, was wiederum – zumindest statistisch gesehen – die meisten Probleme aufwirft. Die Konfliktlage wird durch die dominante Einwegkommunikation bei hierarchischer Organisation verschärft.

Das Schema der üblichen empirischen Sozialforschung, insbesondere das an den Naturwissenschaften orientierte Experiment trägt wesentlich hierarchische Züge. In Anlehnung an FUCHS (1970/71) lassen sich die Restriktionen, die aus der Methode folgen, dahingehend bestimmen, daß

1. Lernen beim Probanden methodisch ausgeblendet wird und damit
2. der in den Voraussetzungen fixierte status quo gesichert wird.

Damit ist angesprochen, was auch GSTETTNER als Annahme formuliert, „daß die herkömmliche Forschungspraxis – am Selbstverständnis empirisch-analytischer Sozialwissenschaft positivistischer Herkunft orientiert – auf Innovationsprozesse einen eher hindernden Einfluß hat“ (GSTETTNER, S. 3).

Es wäre jedoch noch näher zu untersuchen, welchen Stellenwert die Methoden der empirischen Sozialforschung als Stimulation für Verständigungsprozesse ...“ (GRUSCHKA, S. 14) haben, bzw. haben könnten. Zugleich müßte dann untersucht werden, ob und gegebenenfalls welche Modifikationen die leitenden Regulative zu erfahren hätten.

Als gesicherte Orientierungspunkte für die weitere Theorie- und Methodendiskussion und Praxis von handlungsorientierten Innovationsforschungsprojekten kristallisieren sich Qualität und Möglichkeit von Diskurs und Partizipation heraus. Zum Beleg des Partizipationsaspektes sei hier nur auf die Befunde der Organisationsentwicklungsdebatte verwiesen (vgl. u. a. BENNIS, BENNE, CHIN 1971; ROLFF 1976), wiewohl Partizipation dort noch unter funktionalen, eher systemstabilisierenden Gesichtspunkten diskutiert wird (vgl. etwa HERBST 1975; ZIMPEL 1970).

Der Stellenwert des Diskurs-Aspektes wird neben den hier verhandelten Ansätzen von GRUSCHKA und GSTETTNER u.a. in dem kooperativen Lernmodell SCHRADERS für die Konsensbildung deutlich (SCHRADER 1972).

## Literatur

- AGYRISM C.: Unerwartete Folgen ‚strenger‘ Forschung. In: Gruppendynamik <sup>1</sup>1972/73, S. 5–22.
- BENNIS, W. G./BENNE, K./CHIN, R.: Änderungen des Sozialverhaltens. Stuttgart 1975.
- BERGER, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1974.
- BLUM, F. H.: Action research – a scientific approach? In: Philosophy of Science 22 (1955) 1.
- CAMPBELL, D. T./STANLEY, J. C.: Experimentelle und Quasiexperimentelle Versuchspläne. In: Handbuch der Unterrichts-Forschung. Weinheim 1970, S. 448–631.
- DICK, F.: Kritik der bürgerlichen Sozialwissenschaften. Heidelberg 1974.
- EICHNER, K./SCHMIDT, P.: Aktionsforschung, – eine neue Methode? In: Soziale Welt 25 (1974), S. 154–168.
- FUCHS, W.: Empirische Sozialforschung als politische Aktion. In: Soziale Welt 21/22, 1 (1970/71).
- GERWIN, J.: Aktionsforschung im Erziehungsfeld. Zur methodologischen Problematik von „action-research“. Münster 1974 (Dipl.-Arbeit, polykop. Skript).
- GRUSCHKA, A.: Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation als Problem einer Methodologie handlungsorientierter Begleitforschung – dargestellt an der Evaluation des Schulversuchs „Kollegstufe Nordrhein-Westfalen“ Vortrag auf dem Kongress der DGfE. (Manuskript, Münster 1976.)
- GRUSCHKA, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft – Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg 1976.
- GSTETTNER, P.: Der Innovationsanspruch von Handlungsforschung. Vortrag auf dem Kongreß der DGfE. Duisburg 1976 (Manuskript, Innsbruck 1976).
- HAFT, H./HAMEYER, U.: Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation. Vortrag auf dem Kongreß der DGfE. Duisburg 1976 (Manuskript, Kiel 1976).
- HEINZE, T./MÜLLER, E./STICKELMANN, B./ZINNECKER, J.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975.
- HERBST, P. G.: Die Entwicklung sozio-technischer Forschung. In: Gruppendynamik, 6 (1975) 1.
- KRÜGER, H./KLUVER, J./HAAG, F.: Aktionsforschung in der Diskussion. In: Soziale Welt 26 (1975) S. 1–30.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- ROLFF, H.-G.: Schulreform als geplanter organisatorischer Wandel. Ein Bericht über Schulreformplanung in den USA. Polykop. Skript. Dortmund 1976.
- SCHMIDT, P.: Methodologische Probleme der Evaluation von Innovationsprojekten: Handlungsforschung oder experimentelle Politik? Vortrag auf dem Kongreß der DGfE. Duisburg 1976 (Manuskript, Hamburg 1976).
- SCHRADER, A.: Einführung in die empirische Sozialforschung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1972.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK. Nr. 5, 1975.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK. Nr. 3, 1976.
- ZIMPEL, G.: Der beschäftigte Mensch. München 1970.